



UNCUYO

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



DEPARTAMENTO DE
APLICACIÓN DOCENTE

2010 Año del Bicentenario
de la Revolución de Mayo

OTROS MODOS DE PENSAR LA GESTIÓN EDUCATIVA

Gabriela Farrán

Otros modos de pensar la gestión educativa

Gabriela Farrán

Gestión, gestionar, gestar: parecidas pero diferentes.

Mi primer contacto con las palabras “gestión educativa” se remonta a los años ‘90 cuando daba mis primeros pasos por las escuelas secundarias. Debo confesar que lo que se presentaba bajo ese título no me atrajo para nada. Todo sonaba muy *Management* aunque probablemente no fuera tan así, pero soy de esas personas que se impactan con los títulos.

Una década después y crisis de 2001 mediante comenzó a sonarme diferente; emprendí una diplomatura con ese nombre y comencé a asociar gestión a gestar, en lugar de a “gestor”¹. Gestar usado como creación, como lectura de lo que acontece y como pensamiento producido en situación.

Obviamente la gestión pensada así requiere algunas aclaraciones:

En primer lugar, las instituciones educativas que funcionaban sobre la base de instituidos fuertes –sólidos- se han desdibujado –licuado diría Bauman²-. Los Estados siguen existiendo, pero su función dadora de sentido, su lugar de garante de las relaciones sociales están más que debilitados. Esto es parte de un proceso propio del Capitalismo globalizado o pos industrial, como prefieran llamarlo.

Entre los daños colaterales de esas nuevas formas de existencia de la relación Estado/Mercado, está la destrucción de las garantías institucionales, aquello que instituía, que daba autoridad y sentido a cualquier escuela. Más allá de quién estuviera al frente de la gestión escolar algo funcionaba por la propia mecánica del sistema. Por supuesto que esto provocaba problemas, pero la idea aquí no es comparar y juzgar el pasado sino tomarlo para pensar un contexto. En este sentido gestionar tenía mucho que ver con administrar y aplicar fórmulas y prescripciones. Por el contrario, la licuefacción de ese Sentido con mayúscula traduce en inoperante cualquier criterio administrativo de la gestión, salvo que haya una vocación por administrar fuerzas moribundas o residuales.

Una segunda aclaración: La destitución toma formas concretas. Nadie anda viendo instituidos caídos por los rincones, lo que vemos son maestros, profesores y directivos perplejos ante el resquebrajamiento del rol docente. Podríamos decir que las investiduras ya no visten.

La perplejidad se expresa de muchas formas. En su versión maniqueísta da lugar a algunas de las frases más frecuentes en sala de profesores: “no entienden nada”, “no respetan nada”, “no estudian”, “no prestan atención”, etc. Hay un abismo entre ese nosotros (docentes) y esos

¹ “Los nombres del juego, de planificaciones, azar y otras yerbas” Trabajo realizado por Gabriela Farrán y Viviana Iturburu para la diplomatura de gestión educativa de FLACSO.

² Bauman, Zigmunt “Modernidad Líquida”, FCE, España 2003

otros (alumnos) que se profundiza en una suerte de reparto del bien y del mal. El Bien se configura del lado del profesional cabal impedido de hacer su trabajo y el Mal encarna en aquellos que se empeñan en no responder a las expectativas. Se trata de una moral del "deber ser" que presupone un alumno respetuoso, tranquilo, estudioso, dedicado, aplicado, metódico, obediente. No es una relación entre sujetos, sino entre roles alterados. Si el docente encarnaba la ley por obra y gracia de la institución, la destitución lo ha dejado sin ropajes y los pibes insisten en gritar que el "rey está desnudo".

Una versión muy distinta de la perplejidad es la que hace lugar a la pregunta ¿en qué consiste esta nueva realidad? La incertidumbre, la angustia e incluso el malestar se abren a la exploración de condiciones de época que no terminamos de comprender. Pero la pregunta insiste y eso está bueno porque permite ver lo que hay detrás de los ropajes raídos y sinsentido.

Ahora bien, esta tensión que presentamos entre docentes y alumnos se replica en la relación docentes/directivos. Una vez más emerge un nosotros y los otros, especialmente en aquellas escuelas en las que los equipos de gestión han experimentado algún agiornamiento en las capacitaciones. En este caso el "deber ser" aplicado al docente genera la siguiente expectativa: el profesor ha de ser claro, reflexivo, crítico, democrático, honesto, abierto, justo, sabrá discriminar y evaluar a cada quien según sus propios logros y deberá comprender de suyo que la autoridad ya no está instituida (especialmente la propia).

Es como un juego de espejos entre directivo, docentes y alumnos: para el directivo, el mal está representado por el docente que ve al alumno según las lentes de lo instituido (atento, estudioso, etc.) y para el docente, lo está por el alumno que porta la condición de época en su propio cuerpo (cuerpos tatuados o perforados, celulares, Mp 3, rastas, adicciones, etc.) En estos espejos falta la imagen que devuelven los jóvenes de los adultos, palabra que aunque exista no está autorizada en la mayoría de las instituciones.

El directivo que muchas veces es capaz de ver la subjetividad de los chicos, no lo logra con la de los adultos. A su vez, en muchos casos los docentes frente a los directivos actúan como lo hacen los chicos con ellos (un ejemplo de esto son las reacciones frente a las jornadas institucionales o frente a tareas que aburren como las planificaciones)

En medio de esta trama de perplejidades, las preguntas quedan flotando ¿Quién y qué se gestiona en cada situación? ¿Qué habrá que gestar en el universo de la gestión educativa?

Hipótesis, experiencia, concepto (no necesariamente en este orden)

En el apartado anterior procuré hacer un paneo simplificado del problema: el mundo cambió, las instituciones están destituidas, los docentes están perplejos, el otro comete pecado de alteridad.

Digamos que este es el territorio que nos toca recorrer. Y digo territorio y no camino, precisamente porque la hipótesis que propongo es que no hay mapas ni senderos trazados (ni recetas, ni prescripciones). Estamos ingresados en un espacio desconfigurado, repleto de vestigios de otro mundo, colmado de fragmentos que perdieron toda relación con el Todo, como un puzzle en el que si lográsemos juntar las piezas la imagen no tendría sentido.

¿Caos? Sí caos. Pero a diferencia de lo que podría pensarse, esto no me parece una expresión del Mal. Dicen Deleuze y Guattari en *¿Qué es la filosofía?* Que el caos "no es un mero desorden sino una velocidad infinita en la que se esfuma cualquier forma. Es un vacío que, lejos de la pura anda, nos habla de un virtual, que contiene todas las partículas posibles, para desvanecerse en el acto sin consistencia, ni referencia, ni consecuencia. Es una velocidad infinita del nacimiento y del desvanecimiento"³. Una traducción posible de esta idea de caos en código escolar puede ser la siguiente: el espacio desconfigurado está repleto de posibilidades, pero para tomarlas hay que aprender a leer nuevamente.

No se trata de reacomodar los signos desordenados según un a priori, no es el juego que nos muestra las palabras con las letras alteradas (cuesela /secuela/escuela). Para esto solo hace falta un ojo entrenado capaz de restituir el orden perdido.

El caos nos invita a la invención, en eso reside su potencia⁴. Se trata de aprender a leer signos que nos compelen a crear nuevas palabras, cuya necesidad consiste en la existencia de nuevas cosas y de nuevos modos de relación entre las cosas y los sujetos.

Es decir, en las escuelas día tras día se expresan situaciones y problemas nuevos ¿cómo leerlos con las viejas lentes? ¿Cómo nombrarlos con las viejas palabras? Pero a la vez eso nuevo que emerge, tampoco viene para quedarse. Consecuentemente las invenciones que hagamos también tienen ese sesgo de provisoriedad: nacen y se desvanecen para volver a combinarse. Lo que en esta situación fue útil, en aquella otra -aunque sea semejante- tal vez no sirva... Puede sonar agotador pensar cada vez, pero también puede ser vivificante.

Una de las "cosas nuevas" que producen tensión es la idea misma de "Escuela para todos" o todos en la escuela, o los efectos de la Asignación universal por hijo, como sea que lo nombremos. Todos los pibes en las escuelas significa básicamente que desaparece la "selección natural" que hacía que los chicos con dificultades, los que no podían, los que tenían problemas de conducta, los judicializados, los adictos, los que tienen síndromes semidesconocidos, etc. quedasen invisibilizados ante los ojos de la escuela. No estaban, no se los veía, no existían para la escuela. Para ellos estaba la escuela especial, el instituto de menores, la granja de rehabilitación, el hospital o simplemente la

³ Deleuze, Gilles y Guattari, Félix *¿Qué es la filosofía?*, Anagrama, Barcelona 1993

⁴ Para un mayor desarrollo del tema ver *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*, de Duschatzky, Farrán y Aguirre, Paidós, BA, 2010.

casa o la calle. Por el contrario, ahora tienen un lugar en este caos y sus cuerpos se suman a los de los otros pibes que aun sin mote de "tal cosa" también tienen su historia y complejidad. Sus meras presencias nos empujan a inventar otras condiciones, otras reglas, otros posibles.

Veamos una experiencia de las cotidianas, de esas que no tienen visos trágicos: En una escuela del Delta, una profesora da clases de filosofía viernes tras viernes. Clases que los pibes disfrutan y sin embargo la situación que se repite es la ausencia: los pibes faltan y la profesora se enoja e increpa. Después de un lógico y desmoralizante (para la docente) silencio aparece otra forma de la palabra. Los chicos dicen que aunque falten, algunos están conectados y que se pasan entre ellos lo que vieron en la clase, otros manifiestan que de faltar les gustaría estar al tanto de lo trabajado.

En lugar de insistir en los por qué de la situación, la profesora propone una idea: en vez de tomar lista para constatar burocráticamente las ausencias, qué tal si lo hacemos para armar una red que permita hacerles llegar lo que se trabajó en clase a los que no pudieron asistir⁵.

En esta escena se presenta en acto parte de la hipótesis: no hay caminos trazados, se trata de percibir algunos signos y combinar las variables de otro modo para producir una diferencia. En este caso se trata de hacer presentes a los ausentes a través de una "red social" en un sentido bien diferente del de Internet, una red que contiene lo del aula en un espacio mucho más amplio que el aula. Una trama que reúne lo de la escuela con lo de afuera. La lista toma un sentido potente al ser la base que habilita encuentros en lugar de constatar ausencias.

Pero esta experiencia no solo es interesante por su relación con la hipótesis, mucho más importante que eso es su modo casi ínfimo de producir otra cosa. Una de las grandes angustias que nos aquejan es seguir pensando que los cambios deben ser totales, completos, abarcadores. Por el contrario, la idea es ver las partículas que menciona Deleuze, ver en el gesto y en el detalle, las expresiones múltiples del universo.

Visto así, el universo está en nuestra escala, tiene una dimensión mensurable para nuestra capacidad de acción. Esto por supuesto que no reniega de las políticas de estado, ni de las medidas y presupuestos y legislaciones necesarias como marco. Pero sepamos que todo eso carece de posibilidad proactiva cuando en las escuelas no hay sujetos dispuestos a pensar lo que acontece en el cotidiano.

Creo que no hace falta narrar esa escena tan repetida en la que los docentes padecen porque los pibes no responden. Ese es un piso común que ya todos pisamos de un modo u otro ¿Cuáles son las consecuencias de dejar de ver al "alumnado" cual cartón pintado de fondo de las viejas obras de teatro? ¿Qué pasa si en su lugar

⁵ Situación narrada por Carolina Nicora en Escuelas en escena. Op.cit.

empezamos a ver esas subjetividades que nos dicen de mil formas esto es lo que somos más allá de cualquier representación?

¿Cuál sería el equivalente de este pensamiento en la mirada de los directivos hacia los docentes?

Una compañera es Asesora pedagógica de una escuela nocturna urbano-marginal de Buenos Aires desde hace muy poquito tiempo⁶. Mujer grande y joven a la vez (léase con experiencia y espíritu explorador simultáneamente) se encuentra diariamente con la misma situación: los profesores atrincherados en su sala dicen que no van a las aulas porque no hay alumnos. Ella, tras caminar los pasillos, ve alumnos por todos lados, que no entran a las aulas porque no hay profesores en ellas. La orden de ir a las aulas es acatada por nadie. La primera reacción es necesariamente el enojo, el malestar, la rabia por ver a los pibes abandonados a su abulia, multiplicando las oportunidades de transas, peleas, juegos peligrosos dentro y fuera de los baños. A la vez que restando toda oportunidad para una subjetivación diferente que la que ya portan.

Histriónica como es, mi compañera empezó con gritos –bien teatrales- a llamar a los pibes. Algunos entraron a un aula. Y ella con ellos. Empezó a desafiarlos con juegos, que requerían velocidad de respuesta. Les ganaba y les “mojaba la oreja”. Los pibes iban por más. Primera combinación de partículas.

Se asoma un profesor preguntándose de donde salieron esos chicos (claro que no importa la obvia respuesta: estaban) y se suma. Pequeña alianza táctica. Segunda combinación de partículas.

A esta primera trama se agregaron una preceptora y uno de los ordenanzas. Lentamente algo de otro orden comenzó a tomar forma: más chicos entraban al aula y por lo tanto más profesores decidieron entrar. No se pasó de la nada a una escuela candidateada a la mejor del año. Se pasó de una nada disolvente a acuerdos transitorios, a la ampliación de oportunidades para posibles aprendizajes, a un gesto de mayor confianza.

Las razones de un título

En este artículo no hay pretensión alguna de verdad. No hay nada que demostrar, nada que imponer, a nadie para convencer, aunque sí hay convicción respecto de lo dicho. El recorrido planteado busca mostrar (no demostrar) un modo de pensar la gestión educativa.

Este modo consiste en leer despojado de todo sistema de representaciones y de cualquier a priori que preestablezca resultados, a cada situación. De hecho no piensa en resultados sino en acciones inseparables del pensamiento, que buscan producir diferencias respecto de lo que hay.

⁶ Situaciones narradas por María Bermolén en la edición 2010 del Congreso internacional de estrés traumático y trastornos de ansiedad organizado por la SAPsi.

Se trata de abandonar ex profeso las lecturas que parten de lo que debería ser y haber. De hecho, las lecturas propuestas de lo real apelan a una percepción dispuesta a captar las formas crudas de lo existente. Ver los signos de eso existente, aun antes de que posean nombre propio: esa sensación de algo que no logro nombrar porque aun no tiene concepto. Es más, invita a la invención de conceptos que nombren no solo eso que acontece sino también el movimiento de variación entre lo que hay y aquello que se desea que acontezca, como que los profesores entren a las aulas para generar experiencias educativas en los chicos.

Es una acción micropolítica, expresada en lo ínfimo, en lo pequeño, en ese detalle que tiene la potencia de cambiar algo de la vida tal como está dada. No es mucho más que esto y a la vez es todo esto: una invitación a la invención, a combatir el hastío por lo que no es por ese cansancio del estar haciendo. No tiene garantías, no puede prometer salvaciones, y sin embargo creo que nos rescata de la inercia por que nos compele a pensar en términos de problemas que nos desafían.

No remite al bien o al mal, sino que piensa qué es lo bueno para cada situación. Y lo bueno probablemente sea aprender a trabajar dejándose atravesar por la palabra y los silencios del otro compañero y del otro alumno, que si no es juzgado y condenado por pecado de alteridad, quizás hasta nos enseñe a dialogar en medio de una danza de pensamientos.